



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Identitetsutveckling i förskolan

En studie om hur pedagoger kan stödja

Josefin Berndtsson

LAU390

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT10-2611-249



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Identitetsutveckling i förskolan. En studie om hur pedagoger kan stödja.

Författare: Josefin Berndtsson.

Termin och år: HT 2010.

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Handledare: Maj Asplund Carlsson.

Examinator: Pia Williams.

Rapportnummer: HT10-2611-249.

Nyckelord: Identitet, språk, förskola, socialt samspel, metoder, Daniel Stern.

Sammanfattning

Denna uppsats behandlar begreppet identitet med fokus på vad pedagoger i förskolan arbetar med för att gynna barns identitetsutveckling och de eventuella konsekvenser som uppstår för barnen i samband med detta. Jag har utifrån metoden samtalsintervju intervjuat fem förskolepedagoger i ett mindre samhälle norr om Göteborg om begreppet identitet, identitetens förändring, identitetens påverkan av sociala sammanhang och metoder för att främja identitetsutveckling. I analysen har jag använt den s.k. kartläggningsmetoden och kommit fram till sex olika metoder, alternativt perspektiv som pedagogerna hävdar att de arbetar utifrån för att gynna barns utveckling av identitet. Därefter har jag diskuterat dessa metoder med hjälp av tidigare forskning och Daniel N. Sterns teori runt identitetsutveckling hos små barn, samt kommit till slutsatsen att begreppet identitet både är stort och svårt att förstå, vilket får identitetsutvecklingsarbetet i förskolan att också framstå som något invecklat. Min förhoppning är att uppsatsen ska väcka intresse hos både forskare och verksamma pedagoger så att en djupare medvetenhet skapas runt barns identitetsutveckling. Detta för att alla barn som ingår i förskolans verksamhet ska få omringas av pedagoger som ser vikten av att hjälpa varje barn att utvecklas utifrån den han eller hon är, vilket också står som en del i förskolans pedagogiska uppdrag.

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	1
1.2. Teorianknytning – Daniel Sterns teori.....	2
1.3. Tidigare forskning	4
1.3.1. Begreppet identitet.....	4
1.3.2. Den föränderliga identiteten	4
1.3.3. Identiteten skapas i samspel.....	4
1.3.4. Hur man kan få en positiv identitetsutveckling och hinder för det.....	5
1.4. Metod och material.....	7
1.4.1. Teorival.....	7
1.4.2. Metodval	7
1.4.3. Val av pedagoger och plats för undersökningen.....	9
1.4.4. Val av intervjufrågor.....	10
1.4.5. Val av analysmetod.....	10
1.4.6. Validitet och reliabilitet	11
1.4.7. Etiska hänsyn	11
2. Resultat och analys.....	13
2.1. Begreppet identitet – Stort och inte helt enkelt	13
2.2. Identiteten – Samma fast ändå inte.....	14
2.3. Identiteten utvecklas tillsammans med andra.....	15
2.4. Metoder för positiv identitetsutveckling.....	17
3. Diskussion	21
3.1. Avslutning	25
4. Referenser.....	27
5. Bilaga – Intervjufrågorna	29

1. Inledning

Jag har valt att skriva mitt examensarbete om identitet, och då om hur förskolepedagoger kan hjälpa barn i deras identitetsutveckling. Bakgrunden till att jag blev intresserad av barns identitet var att jag under min specialisering i lärarutbildningen läste en bok som heter *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*, skriven av Marianne Brodin och Ingrid Hylander. Boken är skriven utifrån Daniel N. Sterns teori om identitetsutveckling, som beskrivs längre ner i uppsatsen, och väckte mitt intresse för ämnet identitet. Kopplingen till sociala sammanhang och språk blev för mig väldigt given när jag i början av uppsatsarbetet undersökte den litteratur som fanns inom området identitet. Där såg jag att det ofta talades om identitet utifrån språkets och de sociala aspekternas betydelse, och därmed blev kombinationen intressant. Jag tror att arbetet med barns identitetsutveckling är väldigt viktig för deras psykiska utveckling och välbefinnande. Vem är jag och vad kan jag? Seija Wellros (1998, s. 84) stödjer denna tanke då hon skriver att ”En positiv självbild och en stark självkänsla brukar vara grunden för ett gott *självförtroende*. Det för sin del är värdefullt som grundutrustning när man möter nya situationer i livet”. Jag tolkar detta som att hon menar att om man har en trygg identitet så har man bättre förutsättningar att klara av livet självt. Det står även i Läroplanen för förskolan (Lpfö98) under rubriken Förskolans uppdrag att:

Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer (Lpfö98, s. 6).

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling (Lpfö98, s. 6).

Det står även under rubriken Utveckling och lärande respektive nedanför underrubriken Mål att:

Verksamheten skall bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva ... (Lpfö98, s. 8).

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin identitet och känner trygghet i den, (Lpfö98, s. 9).

Därmed finns det ett tydligt stöd i Förskolans läroplan för uppsatsämnet och för att uppnå dessa mål är det, enligt mig, av stor vikt att pedagoger i förskolan vet hur de ska arbeta med dem.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att ta reda på hur pedagoger arbetar för att stödja barn i deras identitetsutveckling samt att se vilka eventuella konsekvenser som pedagogerna menar att detta medför för barnen utifrån den hjälp de ges.

1. Vad innebär begreppet identitet enligt pedagogerna?
2. På vilket sätt kan identiteten vara föränderlig enligt pedagogerna?
3. Vilken koppling ser pedagogerna mellan identitet och samspel med andra människor?
4. Vilka metoder säger pedagogerna att de arbetar utifrån för att gynna barns identitetsutveckling och vilka konsekvenser menar pedagogerna att dessa metoder kan ge för barnens syn på sig själva?

1.2. Teorianknytning – Daniel Sterns teori

En av de som forskat mest runt barns utveckling av identitet är Daniel N. Stern. I boken *Ett litet barns dagbok* beskriver han på ett mer skönlitterärt vis ett barns utveckling i fem olika åldrar. Anledningen till att jag i beskrivningen av Sterns tankar om barnets utveckling av synen på sig själv, också innefattar hur barnets sociala utveckling går till beror på att jag hävdar att Stern anser att dessa två delar utvecklas parallellt och är beroende av varandra (se Daniel N. Stern, 1991). I genomgången av teorin har jag även gått in själv stundvis och kopplat det Stern tar upp till förskolans vardag för att på så sätt knyta samman teorin med mina frågeställningar, och dessa kommentarer är då inte en del av Sterns teori.

Det är framförallt utifrån den emotionella upplevelsen av olika fenomen som ett cirka **sex veckor** gammalt barn erfar sin omgivning (Stern, 1991, s. 31). Självuppfattningen i denna ålder, menar Stern (s. 32), är ännu oklar eftersom barnet troligtvis upplever både sitt inre och det som händer utanför som en och samma intakta helhet, om än i olika bitar. När barnet sedan är mellan cirka **två till tre månader** så sker en stor utveckling, då barnet blir förmöget att kommunicera på ett nytt sätt (Stern, s. 71). Långvarig ögonkontakt, joller och ett leende som efterlyser gensvar är bidragande orsaker till detta, anser Stern (s. 71). Författaren hävdar vidare att denna sociala kompetens slår ut väldigt plötsligt, men han påpekar också att denna kompetens enbart kan hantera samtidens möte med någon som sitter nära barnet med sitt ansikte mot barnets ansikte. Även förmågan att kunna styra sin blick är viktig för den typ av social kompetens som barnet i denna ålder använder och det är just genom ögonkontakten som kommunikationen sker (Stern, s. 73-74). Stern (s. 78-79) anser också att det är i denna ålder som barnet börjar förstå att han eller hon kan inverka på vad som sker, samt att barnet här får insikten om att det självt och dess mamma är två olika individer som upplever företeelser åtskilt från den andres upplevelse.

Stern (1991, s. 79-80) beskriver även begreppet ”invarianter” som företeelser som alltid är likadana, och i denna ålder så får barnet allt eftersom insikter om vilka invarianter som talar om för det vad som är barnet självt och vad som är någon annan individ. Samma författare beskriver i samband med detta tre olika kategorier som barnet här börjar uppleva och som hjälper det att förstå var gränsen går mellan sin mamma och sig själv, och dessa kallar han själv-händelse, andra människors händelser och själv-med-andra (s. 80-81). Den första kategorin är när barnet exempelvis upplever tre invarianter som därmed talar om för barnet att det är det själv som exempelvis gör någonting, den andra kategorin innebär att barnet ser att någon annan gör något och upplever därmed inte samtliga invarianter och barnet drar därmed slutsatsen att det är någon annan som gör något (Stern, s. 80). Den sista varianten är när någon annan gör något tillsammans med barnet och vid detta tillfälle upplever barnet återigen inte samtliga invarianter, men tillräckligt många för att uppleva att det gör något tillsammans med någon annan (Stern, s. 80-81). Dessa två perioder har barnet gått igenom innan det kommer till förskolan, utifrån Sterns teori.

När barnet har hunnit bli cirka **ett år** så inser det två viktiga och parallella företeelser (Stern, 1991, s. 119). Det första som barnet inser är just att barnet självt har ett eget inre som inte automatiskt syns utåt, och det andra som barnet inser är det faktum att det kan delge sitt inre till andra individer (Stern, s. 119). Det som Stern (s. 119) anser finns i det som han kallar ett inre landskap är vakenhet, emotioner, minnesförmåga, önskemål samt intentioner, och gemensamt formar dessa det som författaren kallar de subjektiva landskapen. Författaren menar vidare att det som vi har i vårt inre kan vi, inte helt och hållet, men till stor del visa upp för människor så att dessa människor kan erfara att vi delar samma funderingar. När detta

inträffar så ingår de båda individerna därmed i ett s.k. ”*intersubjektivt* (mellanpersonligt) inre landskap” (Stern, s. 119). Det är i denna ålder som barn får börja i förskolan och där möter de både nya barn och vuxna att interagera med.

Då barnet är ungefär **ett och ett halvt år** så tar det ytterligare ett stort steg i sin utveckling, då det går in i det verbala språkets värld där reflektion över sig själv och tecken blir en stor del av vardagen (Stern, 1991, s. 155). Barnet börjar nu att med ord benämna både händelser, material och individer och när barnet sedan börjar använda ord som ”min” och ”mig” så har barnet också en förståelse för att det på detta sätt kan tala om sig själv (Stern, s. 157). Stern (s. 157) hävdar vidare att språket ger barnet helt nya möjligheter och författaren beskriver upplevelsen av att kunna använda språket som något som måste kunna likställas med det som man känner när man exempelvis efter lång träning slutligen kan simma. Dock varar denna känsla långt längre än en liten stund och den ökar också och blir kraftigare och kraftigare med tiden (Stern, s. 157-158).

Enligt Stern (1991, s. 158) kan barnet nu med det verbala språkets hjälp upptäcka många nya företeelser och då även tillsammans med andra individer, genom att tala och konversera med dem. Språket ger barnet en känsla av att vara både obunden och oberoende, men språket ger också den allra bästa möjligheten som man kan få för att kunna föras samman med olika individer, och för att kunna bli delaktig i vår kultur (Stern, s. 158). Dock menar Stern (s. 159) att språket inte enbart är till godo för barnet eftersom det är svårt att beskriva en hel händelse genom språket. Med språkets hjälp kan man på ett enkelt sätt fördela aspekter in i olika fack, men det är svårare att använda språket till hjälp när du ska redovisa mer nyanserade fenomen (Stern, s. 159). Stern (s. 159) menar vidare att man då kan använda sitt kroppsspråk för att förtydliga vad man menar. Det finns också de erfarenheter som man inte kan beskriva med det verbala språket, sådant som upplevts utan språket, som exempelvis intensiv ögonkontakt med någon (Stern, s. 159). För barnet kan denna nya verklighet där språkets värld möter dess tidigare s.k. upplevelsevärld bli en påfrestande erfarenhet och hädanefter kommer barnet att leva i dessa två världar sida vid sida och därmed inse att det alltid kommer finnas två olika tolkningar på en enskild upplevelse (Stern, s. 159). Att utvecklingen av identitet hör ihop med språk står i Förskolans läroplan (Lpfö98, s. 6) och då pedagoger i förskolan ska följa denna läroplan är det också viktigt att pedagogerna vet hur kopplingen mellan språk och identitet ser ut. Detta ger Stern ett möjligt svar på ovan.

Nästa avgörande steg i ett barns utveckling, enligt Stern (1991, s. 179) sker när barnet är cirka **tre år** och går in i berättandets värld. Detta steg förvandlar barnet till en annan variant av barn, men det är dock fortfarande samma barn (Stern, s. 179). Det här steget innebär att barnet nu själv kan återge en skildring från det som det har upplevt och barnet kan därmed också skapa sin egen livsberättelse (Stern, s. 179). Stern (s. 181) fortsätter sedan sitt resonemang med att förklara att samtliga barn börjar, när de är emellan två och ett halvt och fyra år, att erfara sitt liv som en skildring, och författaren menar vidare att även vuxna på alla olika ställen i världen gör likadant. Utifrån exempelvis religion, traditioner och historia så skapas berättelser och detta är det mest värdefulla som en kultur har för att kunna leva vidare samt för att kunna komma fram till vem den är (Stern, s. 181). Barn vistas i förskolan olika mycket men det finns barn som är på förskolan större delen av sin vakna tid och därmed kan Sterns tankar om identitet i framförallt dessa tre sista åldrar vara värdefull för pedagoger att fundera över.

Det har varit viktigt för mig att sätta mig in i Sterns teori för att kunna analysera pedagogernas svar men även för att kunna få en djupare förståelse för vad förskolan behöver veta mer om och bidra med för att barns identitetsutveckling ska bli positiv och fortsätta utvecklas. Det

finns delar i Sterns teori som exempelvis språkets nackdelar (1991, s.159) som fick mig att tänka i helt nya perspektiv i relation till min blivande yrkesroll. Det var också utifrån Sterns teori som en mängd av intervjufrågorna föddes.

1.3. Tidigare forskning

Jag har under detta avsnitt valt att redogöra för den tidigare forskning om identitet och identitetsutveckling som jag fann relevant för uppsatsen. Jag beskriver litteraturen utifrån fyra olika teman, vilket rubrikerna nedan redovisar, och varje tema utgår från en av mina frågeställningar. Jag har även här till viss del gått in med egna kommentarer till den forskning jag beskriver med kopplingar till förskolans vardag och förskolepedagogers uppdrag för att förtydliga forskningens betydelse för min studie.

1.3.1. Begreppet identitet

Begreppet identitet beskrivs på följande vis av Nationalencyklopedin (<http://www.ne.se/identitet>): ”**identitet**, individens medvetenhet om sig själv, sin kropp, sin personlighet och sin förmåga till självbestämmande. ...”. En annan tolkning av begreppet identitet finns i Norstedts uppslagsbok (1999, s. 542), vilken är att begreppet står för ”total överensstämmelse”. I förskolans läroplan (Lpfö98, s. 9) står det om att pedagogerna ska hjälpa barnen till en identitetsutveckling, vilket därmed gör definitionen av begreppet identitet viktig för förskolepedagoger.

1.3.2. Den föränderliga identiteten

Wellros (1998, s. 82) definierar begreppet identitet som bilden av sig själv. Författaren menar vidare att det är en viktig bit i ens identitet hur man på det synnerligen egna viset, visar upp den skilda rollbesättningen man besitter. Wellros (s. 82) anser även att trots att man handlar och samtalar på skilda vis beroende på var man är så upplever man ändå alltid att man är en och samma person. Författaren förklarar vidare att de roller som man agerar i är av den orsaken mer växlande än ens identitet, och en individ är i alla enskilda fall också något utöver sammansättningen av de roller som individen har. Detta på grund av att alla människor har karaktärsdrag som inte är någon annan lik (Wellros, s. 82). Karsten Hundeide (2006, s. 64-65) menar vidare att vi har många olika bilder som stämmer in på uppfattningen av oss själva, och att vi blir väldigt påverkade av de individer som vi möter samt av de upplevelser vi är med om. Det är också nödvändigt för ens upplevelse av att ha en identitet, att man upplever sig själv som samma person under livets gång (Wellros, s.82). Även Marianne Brodin och Ingrid Hylander (1997, s. 22) hävdar att känslan av att vara sig själv har att göra med att man upplever att det hela tiden finns ett sammanhang, att man är den samme hela tiden trots den personliga utveckling som sker under hela ens liv. Att förskolepedagoger bör fundera på identitetens föränderlighet är viktigt eftersom det står i förskolans läroplan under rubriken Förskola och hem att ”Förskolans arbete med barnen skall därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen” (Lpfö98, s. 11). Har barnet en identitet hemma och en på förskolan eller talar man om exakt samma barn i samtalen parterna emellan?

1.3.3. Identiteten skapas i samspel

Det är i interaktion med andra individer som man skapar sin identitet och hur viktiga människor runt omkring en uppfattar en är oftast ett stöd i frågan kring vem man är (Wellros, 1998, s. 83). Brodin och Hylander (1997, s. 21) anser dock att teorier som framhöll hur viktig omgivningen var, under 60- och 70-talet, bidrog till att man ofta såg att allt berodde på föräldrarna, i hur ett barn blev. Dock hävdar författarna vidare att även barnet påverkar föräldrarnas

identitet och att barnen på förskolan påverkar pedagogernas identitet, eftersom båda parter inverkar på varandra och att barnet därför är delaktig i detta samspel redan från födseln (s. 21). Elin Michélsen (2004, s. 142) skriver i sin avhandling att hon, när hon studerat barnens samspel, har märkt att under en aktivitets gång så har barnen ibland förändrat sig på ett sätt som hon då tolkat som att de fått en ny syn på sig själva som vän. Hon ger i samband med detta ett exempel ur hennes studie där ett barn först inte får vara med, men som sedan får delta och hon beskriver detta barns leende, och att hon då funderar över om detta är ett uttryck för att barnet fått en ny syn på sig själv i och med denna händelse (Michélsen, s. 142). Utifrån denna fundering kan jag se vikten av pedagogernas vetenskap om vad som påverkar barnens identitet eftersom pedagoger kan gå in och styra mycket i barnens lek.

Klas Roth (1999, s. 63) hävdar att när man ska ta reda på vem man är så är det också viktigt att se var man är, inte genom att förutsätta något generellt själv utan genom att se var individen själv står och inte enbart utifrån var personen bor utan även utifrån känslor, kultur, social kompetens, historia och intellekt. Susan Harter (1999, s.8) anser dock att ens känsla av själv bygger på både sociala och kognitiva faktorer (jämför Susan Harter, 2006, s. 506). Brodin och Hylander (1997, s. 91) menar också att delge ett barn dess individuella livshistoria med hjälp av fotografier och saker som barnet själv sagt påverkar barnets identitetsutveckling på ett positivt sätt, eftersom barnet därmed får höra om sig själv från utsidan istället för inifrån sig själv.

Elinor Brunnberg (2003, s. 57) skriver i sin doktorsavhandling att det är när vi samspelar med andra individer som vår identitet formas fram och det gäller inte enbart de människor som vi har en nära relation till utan även de som finns i periferin av vårt liv. Att ett barn får träffa olika sorters människor, som i och med det tänker och beter sig på olika sätt, är enbart bra för barnet eftersom det därmed får fler valmöjligheter i sitt eget formande av sätt att vara (Brodin & Hylander, 1997, s. 67). Här kan jag se en vinst för barn att få vistas i förskolan med flera olika vuxna och barn. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999, s. 73) påvisar också att de vuxnas tro på vad ett barn klarar av är väldigt avgörande i barnets utvecklande av både språk och identitet. Även Brodin & Hylander (s. 24) delar ovanstående tanke då de menar att det är av största vikt att vi har höga förhoppningar om varje barn eftersom det vi uppskattar att ett barn kan komma att klara av är avgörande för hur barnet sedan presterar.

Enligt Nancy Budwig (2000, s. 197) så skapas uppfattningen om vem man är med hjälp av språket. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 72) anser vidare att en individ blir tydlig både inför människor utanför samt inför sig själv via och inom språket, samt att barnets utvecklande av identitet och utvecklande av språk hör ihop. Pirjo Kukkonen (2003, s. 8) hävdar i sin tur att den värld vi har utanför och den värld som vi har inom oss träffas när vi lär känna oss själva med hjälp av språket.

1.3.4. Hur man kan få en positiv identitetsutveckling och hinder för det

Jenny Gren (2001, s. 58) skriver om att känslan av att duga för den man är, bortsett från känslor och kunskaper, är väldigt viktig för att uppleva att man är värd något. Dion Sommer (2005, s. 163) beskriver i sin tur att han genomfört en studie tillsammans med Ole Langsted kring de mönster som finns i samvaro och samspel mellan barn i samma ålder som vistas på förskola, i de fem nordiska länderna. Studien har genomförts med hjälp av observationer samt en del intervjuer med både pedagoger, föräldrar samt barn som är 5 år gamla (s.163). I denna studie såg Sommer (s. 202) att om man som barn på förskolan inte tar för sig så att de vuxna märker av en, så går man nästan obemärkt förbi. Detta talar Sommer (s. 202) om utifrån ett exempel som han ger med en finsk pojke som förskolläraren beskriver som ett barn som inte

märks av så mycket, och författaren menar vidare att genom pedagogens uttalanden om pojken så synliggör pedagogen något som är basalt i förskolan. Att det inte är den unika personen utan istället gruppen av barn som är det man utgår ifrån och att det barn som inte märks av så mycket, därmed inte uppmärksammas av pedagogerna (Sommer, s. 202). Brodin och Hylander (1997, s. 90) hävdar dock att det är viktigt att verbalt styrka ett barn genom att exempelvis tala om för det vilken kompetens det har eller bara genom att beskriva det som barnet genomför just då, och detta är viktigt både för barn som kommer självmant och ber om denna verbala uppmärksamhet och för de barn som inte gör det. Att uppmärksamma barnen på de andra barnen i gruppen genom att exempelvis beskriva vad de gjort eller vill är ett bra sätt för att barnen ska få en distinkt uppfattning om vem de själva är (Brodin & Hylander, s. 90).

Patricia Tudor-Sandahl (1989, s. 53-54) anser att om ingen ser eller hör ett barn under en längre tid så kan det vara skadligt för barnets utveckling av identitet. Brodin och Hylander (1997, s. 21) anser i sin tur att det är av stor vikt att de som arbetar i förskolan försöker se och arbeta med de enskilda kunskaper och möjligheter som samtliga barn har, för att ett barn som får de olika partierna av sig själv bekräftade får bättre förutsättningar. Författarna menar vidare att om man varken bejakar eller ser barnet så kommer det barnet att upplevas som otydligt inför både andra individer och inför sig självt (s. 21). Utifrån ovanstående stycken kan man fråga sig om de större barngrupper som blivit i förskolan är till fördel för barnens identitetsutveckling?

Eva Johansson (2003, s. 81-82) beskriver i sin tur en situation där en pojke inte vill gå ut, vilket pedagogen i situationen besvarar genom att kontrollera om pojken är sjuk och senare i en intervju med pedagogen så menar denne att hon anser att det är av allra största vikt att man tror att barnet stretar emot av en viktig orsak. Författaren skriver vidare att pedagogen också hävdade att detta var ett sätt för pedagogerna att signalera till barnen att de tillåts vara sig själva (s. 82). Även Brodin och Hylander (1997, s. 65) anser att det är viktigt att pedagoger i förskolan är uppmärksamma på vad barnen vill, också när de inte använder ord, exempelvis när ett barn med kroppsspråket visar vad det vill på olika sätt. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 73) menar vidare att för att ett barn ska uppleva att de vuxna runt omkring ser barnet som en person som betyder något så är det viktigt att de vuxna visar respekt inför barnets tankar, engagerar sig, samt är uppmärksamma på vad barnet säger.

Brodin och Hylander (1997, s. 55) anser att barn i första hand är i behov av någon som stödjer dem så att de själva kan klara av saker, och därmed har barnet inte ett lika stort behov av någon som ger det positiva kommentarer när det klarat av något nytt. Barn upplever nämligen redan sig själva som kunniga när nya kompetenser utvecklats hos dem (Brodin & Hylander, s. 55). Författarna (s. 73) fortsätter sedan med att skriva om att för att ett barns tro på sig själv och sitt kunnande ska kunna främjas på bästa sätt så är det viktigt att barnet har någon som ger goda råd, sporrar och finns nära barnet. Barnet ser sig själv som någon som är kompetent om det är någon som uppmärksammar det som barnet lärt sig och tillsammans med det delar förtjusningen över kompetensen (Brodin & Hylander, s. 73). Det är därmed inte bara föräldrarna som bör göra detta utan även pedagogerna eftersom barnen delvis vistas i förskolan.

Stern (1991, s. 124-125) talar i sin tur om att när ett barn gör någonting av exempelvis nyfikenhet och föräldern uppfattar det som en otrevlig gärning så missuppfattar föräldern barnets egentliga avsikt, vilket ofta leder till att barnet återigen utför gärningen för att klarlägga den förvirring barnet känner över föräldrarnas uppfattning av gärningen. Barnet känner sig även ledset över att den vuxne inte förstått dess intention med gärningen (Stern, s. 125). När barnet

sedan repeterar gärningen så blir föräldern istället mer säker på att barnets intentioner med gärningen på allvar är otrevliga (Stern, s. 125). Stern (s. 125-126) menar vidare att om sådana här händelser ofta sker så kan föräldrarnas felaktiga bild av vem barnet är övertas av barnet självt och därmed kan ett barn få en falsk syn på sig själv till följd av att andra uppfattat barnets s.k. subjektiva landskap på fel sätt, och denna syn är något som barnet kan få bära med sig för resten av sitt liv. Brodin och Hylander (1997, s. 73-74) talar i sin tur om att när barn utför en för dem glädjande handling som den vuxne anser som mindre bra för barnet att göra på något sätt, så upplever barnet ofta skam, vilket ofta sker när barnet erfar att den ömsesidiga förståelsen mellan barnet självt och den vuxne går förlorad, då den vuxne ändrar uttryck till ett mer upprört uttryck i samspelet dem emellan. Författarna anser vidare att när ett barn gång på gång får erfarenhet av sådana här situationer så är det viktigt att de vuxna försöker hjälpa barnet att undvika situationer som man på förhand kan se att barnet kommer att misslyckas i (s. 74). Här kan man se vilket ansvar de vuxna i förskolan kan ha för hur barnens syn på sig själva blir och vilka tankar har pedagogerna runt det? Vidare anser Brodin och Hylander (s. 88) att vad jag bestämmer mig för att delge andra är mycket beroende på vem som lyssnar och det är genom de historier som man redogör för som identiteten får liv. Författarna menar dessutom att när man verbalt delger något som man själv upplevt så ger man sig själv liv och man bearbetar även sig själv eftersom både den som lyssnar och den som berättar får en uppfattning om vem berättaren är utifrån berättelsens karaktär (s. 87).

Utifrån den forskning jag här delgivit och Sterns teori anser jag att man ser hur avgörande utomstående personer kan vara för ett barns identitetsutveckling. Därmed hävdar jag att det är viktigt att utforska förskolepedagogers tankar runt ämnet identitet eftersom de tillbringar mycket tid med de barn som vistas på förskolan. Det begrepp som blir centralt är just identitet utifrån dess definiering, dess föränderlighet, dess sociala ursprung samt metoder för att främja den. Uppsatsen kan därmed frambringe en skildring av hur just dessa förskolepedagoger arbetar med identitetsutveckling, vilket i sin tur kan skapa en nyfikenhet för fortsatt forskning inom området identitet kopplat till pedagogisk verksamhet.

1.4. Metod och material

1.4.1. Teorival

Staffan Stukát (2005, s. 116) menar att det är med sina frågeställningar i åtanke som man ska välja teori, och att man även bör fundera på vilken vinkling som man vill belysa innan man väljer teori. Valet av Sterns teori bygger på dessa grunder. Det är, enligt mig, en väldigt informativ teori runt små barns utveckling av identitet utifrån sociala faktorer, vilket hjälpte mig att kunna besvara mina frågeställningar. Jag fann det också viktigt att redogöra för Sterns teori eftersom jag till stor del använder mig av Brodins och Hylanders (1997) tankar om förskolans verksamhet utifrån just Sterns teori. Det som kan vara en nackdel för Sterns teori är det som han själv skriver om att boken *Ett litet barns dagbok* är en blandning av olika fakta, antaganden samt försök till förståelse (1991, s. 20). Jag har dock svårt att se hur en teori som bland annat uttalar sig om spädbarns tankar skulle kunna bli till utan ett visst mått av tolkningar, vilket gjorde att jag trots detta valde Sterns teori.

1.4.2. Metodval

Jag har i min studie använt mig av metoden ”samtalsintervjuundersökning” (se Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud, 2007, s. 259). Denna metod har ofta syftet att kunna bestämma olika grupperingar, utifrån de svar man får, samt att kunna

förbättra de begrepp som redan finns inom ämnet (Esaiasson m.fl., s. 259). Samma författare nämner även att en annan orsak till valet att använda samtalsintervjuer, istället för en frågeundersökning, kan vara att man anser att ämnet i sig är så pass svårt att en frågeundersökning av ytligare karaktär inte kan ge några kvalitativa svar (s. 259). Detta var ett huvudskäl till att jag valde samtalsintervju som metod för denna undersökning. Att identitet just är ett invecklat begrepp. Vid en s.k. frågeundersökning menar också Esaiasson m.fl. (s. 259) att det är hur stor del av de intervjuade som tycker på ett visst sätt som är intressant samt att delge klargöranden på vad skillnaderna i åsikterna kan bero på genom uppställandet av olika hypoteser. Eftersom jag inte var intresserad av att se hur många som tyckte på ett visst sätt så blev därmed inte frågeundersökning ett vinnande alternativ.

Eftersom jag inte på förhand kunde se vilka svar som var möjliga på de frågor som jag tänkt ställa, så var samtalsintervju en bra metod för studien (Esaiasson m.fl., 2007, s. 283). Esaiasson m.fl. (s. 285) förklarar även att metoder som till exempel samtalsintervju är bra när det är ett ämne som är relativt outforskat som ska studeras. Det var ännu ett skäl till att jag valde samtalsintervjuer, eftersom jag hade svårt att finna forskning om identitet kopplat till pedagogisk verksamhet. Fokusgrupp är en annan metod som Esaiasson m.fl. (s. 361-362) beskriver och enligt författarna så skiljer sig denna typ av metod från samtalsintervju genom att det är flera personer som deltar i en intervju samtidigt, och att syftet med att använda fokusgrupper framförallt är att dessa personer ska börja tala med varandra. En positiv effekt man får av denna metod, menar Esaiasson m.fl. (s. 362) är att intervjuaren inte blir lika dominerande som i en samtalsintervju. Jag kan därmed se fördelarna som blivit om jag istället hade valt att använda mig av fokusgrupper, eftersom pedagogerna i så fall hade kunnat få varandra att reflektera, men jag önskade i denna studie att se deras olika tankar vilket gjorde att enskilda intervjuer fungerade bättre. Min erfarenhet är även att det i grupp lätt blir någon som håller inne med sina tankar vilket jag ville förhindra, och det är dessutom svårt att få till en tid där man kan sitta med flera pedagoger samtidigt.

Jag har genomfört en s.k. respondentundersökning utifrån Esaiasson m.fl.'s (2007, s. 258) beskrivning som innebär att alla de som intervjuas i stort sett får likadana frågor eftersom det är varje individs tankar och åsikter om ämnet som är intressant för den som bedriver studien. Författarna menar vidare att det sedan är upphovsmannen till studien som ska försöka redogöra för eventuella skillnader i svaren denne får, och även se om det kan finnas några beröringspunkter som binder dem samman och vad dessa upptäckter kan bero på (s. 258). I min studie fick alla pedagoger samma frågor men frågorna blev ibland lite annorlunda rent språkligt i de olika intervjuerna vad gäller enstaka ordval. Även de följdfrågor som jag ibland ställde blev olika beroende på vad de svarat på den första frågan. Min studie är, enligt min uppfattning, vad Esaiasson m.fl. (s. 123) skulle kalla en undersökning som försöker "utveckla teorier", eftersom de förklarar denna typ av undersökning som en studie där man strävar efter att se hur andra företeelser är kopplade till det som man finner fängslande, och som man sedan kan framställa teorier utifrån. Min studie ämnar undersöka på vilket sätt förskolepedagogers arbete kan kopplas till barns identitetsutveckling och därmed anser jag att studien just utvecklar teorier eftersom det redan finns teorier runt barns utveckling av identitet (se bl.a. Stern, 1991). Dock skriver Esaiasson m.fl. (s. 125) senare att det finns de som är kritiska mot att man skiljer på undersökningar som försöker utveckla teorier och på undersökningar som prövar teorier, då de menar på att det enbart är en illusion att det finns studier som endast försöker utveckla teorier. Detta beror på att i alla sorter av förklarande studier så finns det alltid någon form av spekulationer om var man bör titta någonstans för att få fram klargörandena man söker, och därmed är alla studier på något sätt även teoriprovande (Esaiasson m.fl., s. 125). Eftersom jag anser att min studie är av den förklarande arten så finns det anledning att tro att den även är

teoriprövande utifrån Esaiasson m.fl.'s ovanstående förklaring. Dock hävdar jag fortfarande att den i första hand är teoriutvecklande. Esaiasson m.fl. (s. 286) hävdar även att det vid brukandet av samtalsintervjuer oftast är en studie som har för avsikt att utveckla begrepp eller teorier. Detta är ännu ett argument för att min studie är teoriutvecklande.

När man genomför samtalsintervjuer menar Esaiasson m.fl. (2007, s 301) att man bör vara medveten om att risken finns att de svar man får är påverkade av den som håller i intervjun, alltså jag i detta fall. Jag har under analyserandet av mina intervjuer haft detta i bakhuvudet, men anser dock att min eventuella inverkan på svaren inte är av någon avsevärd vikt för resultatets utgång. Jag valde även att spela in mina intervjuer för att i resultatdelen kunna återge respondenterna korrekt. Esaiasson m.fl. (s. 302) förordar att man spelar in intervjuerna om inga svårigheter tillkommer på grund av detta, men de anser även att trots att man spelar in intervjun så är det bra att notera vid sidan om för att på det enkla sättet se till att den man intervjuar hinner tänka över sina svar, utan att bli stressad av att intervjuaren verkar sitta och vänta. Jag antecknade också under intervjuerna av den anledningen som nämns ovan men också för att det skulle finnas ett material att använda utifall inspelningen uteblev av någon teknisk orsak.

1.4.3. Val av pedagoger och plats för undersökningen

Undersökningen är genomförd i ett litet samhälle norr om Göteborg. Jag valde att intervjua fem pedagoger på en och samma förskola, dock på två olika avdelningar och med något olika åldrar på barnen som de arbetar med. Två av pedagogerna arbetar med barn som är mellan ett och två och ett halvt år gamla och tre av pedagogerna arbetar med barn som är mellan tre och fyra år gamla. Det åldersspann som pedagogerna arbetar med beskrivs också i Stern teori (1991) vilket gjorde det enklare att analysera pedagogernas svar utifrån min teoriansknytning. De intervjuade är alla kvinnor och mellan 35 och 50 år gamla. Pedagogerna är det som Esaiasson m.fl. (2007, s. 175) kallar för ett strategiskt urval och författarna talar i samband med det om s.k. intern och extern validitet. Den interna validiteten beskriver Esaiasson m.fl. (s. 175) som möjligheten att kunna ge några generella synteser genom jämföring inom den grupp som studien innefattar, medan den externa validiteten förklaras som chansen att de resultat som finns i den interna validiteten också gäller utanför den grupp som medverkat i studien. Jag anser att den interna validiteten i min studie är god, medan jag är medveten om svårigheten att kunna garantera en hög extern validitet med en sådan liten population som utgångspunkt. Esaiasson m.fl. (s. 195) framhäver vidare att en av de mest utmärkta urvalstyperna för att kunna dra allmängiltiga slutsatser av resultaten man fått fram är det s.k. slumpmässiga urvalet. Detta har jag varit medveten om i analyserandet av mina resultat, men eftersom det finns en viss bredd i ålder och utbildning hos mina respondenter så tänker jag att studien kan utge en liten glimt av hur pedagoger i förskolan generellt tänker.

För att kunna bevara vad Grant McCracken (1988), enligt Esaiasson m.fl. (2007, s. 292), kallar vetenskaplig distans så bör man intervjua människor som man inte känner. Känner man individen som man intervjuar kan man förbigå en del frågor då man anser att man redan vet hur personen tänker (McCracken i Esaiasson m.fl., s. 292). Samma författare menar även, enligt Esaiasson m.fl. (s. 292) att det kan vara enklare för den som intervjuas att svara på frågorna om denne inte ska träffa intervjuaren mycket efteråt. Jag intervjuade personer som jag är bekant med eftersom jag haft min verksamhetsförlagda utbildning hos dem, men jag anser att det trots detta har blivit bra intervjuer där jag ansträngt mig för att inte ta någonting för givet. Eftersom pedagogerna inte verkar ha upplevt intervjuämnet som känsligt så tror jag inte heller att de ansåg det besvärligt att träffa mig efter intervjun. Dock kan jag se att intervjuer med

främmande människor hade kunnat ge andra typer av svar, men jag är inte säker på att de hade blivit mer givande med tanke på att pedagogerna kan tänkas öppna sig mer för någon de känner. Det kan likväl vara tvärt om men jag tror ändå att det till största del varit en fördel.

Jag valde att intervjua pedagogerna på förskolan eftersom det av praktiska skäl vara enklast att få en tid med dem på det viset. Esaiasson m.fl. (2007, s. 265) anser att tiden för en telefonintervju inte bör överstiga 15 minuter, då författarna menar att det är svårt för den som intervjuas att hålla sig uppmärksam längre än så, när man intervjuas via telefon. Eftersom jag beräknade att intervjuerna skulle ta längre tid än en kvart så ansåg jag att det var bättre att genomföra intervjuerna med pedagogerna personligen, trots att telefonintervjuer hade underlättat arbetet med att finna tid med varje pedagog. Intervjuerna hölls på förskolans kontor som är en naturlig plats för samtal, eftersom pedagogerna använder det till sina reflektionsmöten. Där kan man även tala ostört, vilket jag såg som en fördel. Även Esaiasson m.fl. (s. 302) anser att man bör intervjua på en plats där respondenten trivs, men som samtidigt hindrar störande moment under intervjun. Det som kunde blivit ett störande moment var att kontoret ligger i precis anslutning till den ena avdelningen och därmed hör man väldigt tydligt vad som händer utanför. Intervjuerna skedde dock vid tillfällen när det var relativt lugnt på avdelningen så därmed uteblev sådana komplikationer.

1.4.4. Val av intervjufrågor

Jag valde att i början av mina intervjuer ha med några inledande frågor runt intervjupersonens utbildning, ansvarsområden på förskolan etc. för att dels få reda på deras olika bakgrunder, vilket underlättar analyserandet av deras svar. Även Esaiasson m.fl. (2007, s. 298) anser att man bör ha sådana inledande frågor då det är ett bra sätt för att lätta upp stämningen och frambringa en god förbindelse med den man intervjuar. Jag delade sedan upp intervjufrågorna i sex olika teman för att få en tydlig struktur på intervjun. Det första temat som jag kallade *begreppet identitet* valde jag att ha med för att jag ville se hur pedagogerna definierar själva begreppet identitet. *Hur går barns identitetsutveckling till?* var det andra temat och det valde jag att ta med då jag ansåg det viktigt att få en inblick i hur pedagogerna tänkte kring hur och när identitet skapas hos barn. Tema ett och två var alltså en förutsättning för att kunna analysera det tredje temat på ett bra sätt, vilket jag döpte till *Identitet och läraryrket*, där syftet var att få pedagogerna att berätta om hur de kopplar identitetsutveckling till deras arbete, eftersom det var respondenterna som förskolepedagoger som jag var intresserad av. De två sista teman som jag kallade *Dialogens betydelse för identitetsskapande* samt *Språk och identitet* var för att ta reda på hur pedagogerna såg på kopplingen mellan identitet och sociala sammanhang, och om de ens såg en sådan koppling. Jag anser att alla teman behövdes för att bilda en helhet som blev tydlig för den som intervjuades och för att jag senare skulle kunna göra ett gott analysarbete utifrån mitt syfte med uppsatsen.

1.4.5. Val av analysmetod

Jag valde att analysera de delar i intervjuerna som jag fann mest intressanta för att kunna besvara mina frågeställningar och mitt syfte med uppsatsen. Även Esaiasson m.fl. (2007, s. 302) framhäver detta, när de beskriver att man kan välja att enbart analysera svaren på några av de frågor man har ställt. Författarna (s. 305) framhåller vidare att man för att få ordning i sitt analyserande kan bruka vad författarna kallar kodblanketter, som innebär att man skriver upp vad intervjupersonen sagt och även på vilken fråga som personen svarat på, väljer ut ett exempel eller citat som symboliserar svaret samt skriver ner de enskilda tankarna runt svaret. De enskilda tankarna kan exempelvis innehålla egna förklaringar kring svaret, alternativt kopplingar till teorier och liknande som man anser lyfts fram i svaret, och man kan även göra

kopplingar till de andra intervjuerna (Esaiasson m.fl., s. 305). Det är på detta sätt som jag började välja ut analysmaterial men istället för enskilda papper så använde jag mig av de utskrivna intervjuerna direkt där jag strök under citaten och skrev till mina egna tankar. Esaiasson m.fl. (s. 303) framhäver också detta att vilken sort av teoriansknytning samt vilka frågeställningar som man använder sig av är sådant som avgör vilken variant av analys som man använder till sitt material. Därför vill samma författare belysa det faktum att de metoder som de redovisar har för avsikt att ses som idéer på hur man kan gå tillväga (s. 303).

Kartläggningsmetoden är en analysmetod där man utforskar de perspektiv som finns avseende en viss företeelse och man delar sedan in de olika perspektiven i olika hierarkiska grupperingar och redogör för dem i en ritning (Bo Eneroth, 1984, i Esaiasson m.fl., 2007, s. 306-307). Man väljer sedan ut citat som man tycker styrker denna ritning och dessa citat använder man sedan i sin text, och det är också viktigt att man i sin text förklarar varför man gjort de indelningar som man gjort eftersom det inte finns något rätt och fel i den frågan (Eneroth i Esaiasson m.fl., s. 307). Jag har fyra olika teman i uppsatsen som bygger på mina frågeställningar av samma antal. Mitt användande av metoden ovan har därmed resulterat i tre olika kategorier inom varje tema. Själva temat är den första kategorin, sedan finns det en eller flera intervjufrågor under varje tema som utgör kategori två och avslutningsvis redogör jag för de grupper som jag funnit i analyserandet av intervju svaren som utgör den tredje kategorin. Esaiasson m.fl. (s. 306) betonar även att när man analyserar är det hela tiden en form av egna uppfattningar som utförs av det man hört eller läst, men författarna anser att det är viktigt att man utgår från det som svaren på ett tydligt sätt visar så att man inte ger sina respondenter åsikter som inte går att påvisa utifrån det material man har. Detta har jag eftersträvat i min analys av intervjuerna.

1.4.6. Validitet och reliabilitet

Förutom intern och extern validitet som jag beskrev ovan så nämner även Esaiasson m.fl. (2007, s. 70) ett ytterligare resonemang angående validitet. Författarna börjar med att förklara att s.k. god begreppsvaliditet uppnås när inga planmässiga felaktigheter finns i uppsatsen (s. 70). Esaiasson m.fl. (s. 70) talar vidare om begreppet ”hög reliabilitet”, vilket enligt dem betyder att uppsatsen varken innehåller lösryckta eller tillfälliga felaktigheter. Om båda dessa ovanstående företeelser återfinns i den uppsats man skrivit så finns det även en s.k. god resultatvaliditet, som innefattar att vi har undersökt det vi uppgivit att vi skulle undersöka (Esaiasson m.fl., s. 70). Utifrån detta resonemang kan man säga att min studie har en hög resultatvaliditet. Jag avsåg att undersöka vilka metoder som pedagogerna arbetade med för att gynna barns identitetsutveckling och vilka konsekvenser detta kunde ge för barnens syn på sig själva. Det som jag sedan fick fram i mitt resultat var sex olika metoder, alternativt perspektiv, som pedagogerna angav att de arbetar utifrån för att barnen ska få en positiv identitetsutveckling, vilket jag sedan diskuterat med hjälp av tidigare forskning och Sterns teori med fokus på eventuella konsekvenser för barnens syn på sig själva. Transkriberingen kan dock tillfälligt bli något bristfällig eftersom man lätt kan missa ett och annat ord, men jag hävdar ändå att det inte är några fel som varit avgörande för uppsatsens resultat.

1.4.7. Etiska hänsyn

Esaiasson m.fl. (2007, s. 290) anser att man bör fundera över om ens undersökning blir tillförlitlig om man garanterar dem som deltar anonymitet, då en del studier kräver att individerna är anonyma och andra studier kräver att de inte är det för att uppnå bästa resultat. Jag valde att pedagogerna skulle få vara anonyma eftersom jag inte såg några vetenskapliga vinster av att uppge deras identitet. Vidare har jag, genom ett dokument informerat mina respondenter om

mitt övergripande syfte med uppsatsen. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer framhåller att personer som ingår i en forskningsstudie ska få reda på forskningens syfte, vilken roll de själva har i studien, att det är valfritt att medverka samt att man kan välja att dra sig ur projektet när man själv önskar det (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, s. 7). Jag anser att mina respondenter har fått denna information, vissa delar skriftligt, andra muntligt. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer delger även att de som medverkar i ett forskningsprojekt ska ge sitt godkännande till sitt deltagande, de ska även få avsluta sitt deltagande utan att råka ut för några negativa konsekvenser samt kunna avsluta sitt deltagande utan försök till olämplig övertalning av forskaren (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, s. 9-10). Dessa principer har jag i min intervjustudie följt. Trots att jag anser att intervjustvaren inte är av känslig karaktär så har jag ändå varit noggrann med att hemlighetshålla uppgifterna tills de anonymiserats. Det står i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer att data från en studie ska skyddas så att inte utomstående personer kan delges den informationen (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, s. 12). Jag har utifrån det också försökt att i den utsträckning det varit möjligt göra mina intervjupersoner anonyma inför varandra, genom att i uppsatsen bland annat inte uppge vilka svar som kommer från vilken person.

2. Resultat och analys

Jag kommer här att både redogöra för de resultat jag fått fram ur mina intervjuer utifrån mina frågeställningar i uppsatsen, samt analysera de svar pedagogerna gett utifrån det jag ser i svaren. Avslutningsvis gör jag även en sammanfattande analys med koppling till Sterns teori. Svaren från pedagogerna är ordagrant citerade, men vid en del ställen är orden förändrade från talspråk till mer skriftspråklig karaktär för att underlätta förståelsen för läsaren. Vid de tillfällen när jag har gått in för att förtydliga något så står det inom klamrar och även följdfrågor, upprepning av den ställda frågan eller förtydligande för intervjupersonen är inom klamrar. När pedagogerna använder en del barns och kollegors riktiga namn, samt hittar på namn i sina svar, så har jag för enkelhetens skull döpt om alla barn, oavsett kön, till Kalle och alla pedagoger till Anna, även när de refererat till sig själva. Det har nämligen inte varit intressant för studiens resultat att veta vilken pedagog som sagt vad utan snarare att se vilka olika perspektiv de tar upp som grupp. Jag har också tagit bort alla betänketidsord som ”em” för att få mer flyt i läsningen.

Jag har valt att inte delge samtliga pedagogers svar på de frågor jag redogör för utan valt ut de svar som belyser de grupperingar jag funnit utifrån kartläggningsmetoden som jag redovisat ovan. Även om jag i huvudsak använt mig av ovanstående analysmetod så har det ibland varit svårt att placera in en del intervjusvar i de grupper jag analyserat fram. Det kan vara svar som enligt min bedömning hamnat utanför ämnet eller inte givit något för att kunna besvara mina frågeställningar och ibland har också pedagogen själv inte vetat vad denne ska svara. Det är enbart i några få frågor som det funnits sådana typer av svar, som därmed hamnat utanför analysmaterialet, men vill nämna det så att du som läsare är medveten om det i den fortsatta läsningen.

2.1. Begreppet identitet – Stort och inte helt enkelt

Jag ställde frågan *Hur skulle du beskriva ordet identitet?* till pedagogerna och fann sedan i min analys vad jag ser som två olika typer av resonemang som jag nedan kommer belysa med hjälp av ett citat från varje resonemang. En av pedagogerna svarade så här:

Ja, hur ska jag beskriva det ordet? Jag vet inte riktigt hur jag ska beskriva barnens identitet, men det är ju, om man tar som att det är som ett barn är och barnets beteende eller barnets sätt att vara.

Det som pedagogen här beskriver är en syn på identitet som innefattar **vem man är**. Pedagogen nämner flera begrepp som gör den kopplingen tydlig, som orden ”beteende” och ”som ett barn är”. Intressant är att hon talar om barnens identitet utan att frågan innehåller ordet barn. Hon verkar koppla samman det till barnens identitet eftersom hon vet att hon intervjuas i egenskap av förskolepedagog. Dock framgår det i början av citatet att hon inte finner det lätt att ge en förklaring på vad begreppet innebär och detta var något som syntes i samtliga pedagogers svar. Nästa pedagog framhäver ett annat resonemang:

Identitet. Ja, identitet. Det är ju självuppfattningen tänker jag /.../ självbilden.

Det som denna pedagog framhäver är istället **uppfattningen om vem man är**. Hon hänvisar inte till hur man är utan ger ett mer självreflekterande perspektiv på ordet. Det är ens egna tankar om sig själv som är ens identitet. Det är också det som skiljer de båda resonemangen

åt. Det första synsättet fokuserar på vem man är medan det andra synsättet fokuserar på vem man är enligt sig själv.

2.2. Identiteten – Samma fast ändå inte

Den första frågan som jag ställde runt identitetens förändring var *Kan samma person ha mer än en identitet?* och det jag såg när jag analyserade svaren var ytterligare en slags deldefiniering av vad identitet är. Den första pedagogen svarade följande:

Ja, det tycker jag absolut /.../. Inte att man är schizofren men man är olika i olika sammanhang och vilka roller man har, ja var man än är egentligen. Det räcker att jag går till affären så är jag kund, jobbar jag i affären är jag kassör.

I pedagogens svar kan man uttyda att hon ser identitet och roll som något **likvärdiga** begrepp eftersom frågan innefattar ordet *identitet* men när pedagogen svarar så talar hon om begreppet *roll*. Pedagogen belyser att var vi än är så får vi olika roller och talar då om både privata roller, som när man är ”kund” och yrkesroller när man är ”kassör”. Hennes syn på roll och identitet som liknande begrepp är det som gör det intressant, eftersom en av de andra pedagogerna besvarar frågan så här:

Nej, det tror faktiskt inte jag, inte i grund och botten. Sen att man kanske har, eller att en person /.../ kan känna sig bekväm i olika roller om man säger så, men i grund och botten så tror jag att det är en och samma identitet så, faktiskt.

Den här pedagogen talar också om roll och identitet men **skiljer** snarare på begreppen än använder dem synonymt som pedagogen ovan gör. Hon menar på att det finns en ”grund” i identiteten som inte förändras, men att man ”kan känna sig bekväm i olika roller” och det är också intressant då ordet bekväm verkar syfta på att man måste gilla de roller som man har som ligger nära ens identitet. Den andra pedagogen talar mer om att vi har olika roller, vilket kan analyseras till att även de roller man trivs mindre med är en del av identiteten.

Den andra frågan jag ställde löd *Förändras identiteten under livets gång?* och två av pedagogernas svar visar på två något skilda synsätt på identiteten som föränderlig. Den första pedagogen svarade:

Både och. Man har en grundidentitet på något sätt som är jag, att man reagerar på ett sätt och ja man känner kanske på ett sätt i olika sammanhang och sådär, sen finns det väl en del i identiteten som utvecklas när man /.../ kommer i nya kontakter eller kommer i nya situationer, eller nya sammanhang /.../. Ja man får nya erfarenheter helt enkelt och det gör ju att ens identitet förändras på ett sätt men ändå så är jag ju ändå mig själv.

Pedagogen förklarar här att hon ser identiteten i **två olika delar**, en som förändras och en som inte gör det. Den delen som inte förändras förknippar hon med reaktioner och känslor medan den föränderliga delen mer rör erfarenheter. Jag kan ana att pedagogen uppfattar det som ett abstrakt ämne när hon talar om att det finns olika delar men slutar även med att påvisa att samtliga delar ändå är hon. En av de andra pedagogerna hade en något annorlunda syn på det då hon svarade:

Ja. [”Hur tänker du runt det?”]. Nej, men jag tänker ju litegrann det här att /.../. Jag föds ju inte med, det är ju någonting som formas under livet och därför känner jag att möten finns ju, man möter ju massa olika människor genom hela livet och genom människor så speglas ju jag och då får jag ju ännu en dimension på allting egentligen. Reflektioner runt, och jag skulle ju inte vilja att identiteten är ”här är jag”, då är det ju ingen idé att fortsätta leva [skratt], nej men varför ska jag söka andra människor?, varför ska jag söka mer kunskap?, varför ska jag reflektera med det här?, och vad spännande den här personen var, för jag menar det är ju hela tiden någonting som gör att jag växer förhoppningsvis.

Denna pedagogs beskrivning tyder på att hon mer ser det som **självkligt att identiteten förändras** under livet och att det inte hade varit ett stimulerande liv att leva annars. Hon lyfter fram att det är i mötet som vi får en identitet och att det i sig är en drivkraft till att vilja utvecklas. Enligt min analys så ser hon identitetens utveckling som socialt betingad.

2.3. Identiteten utvecklas tillsammans med andra

När jag frågade pedagogerna *Hur skapas barns identitet?* så var det för mig tydligt att de alla på olika sätt refererade just till det sociala sambandet. Dock så tänkte pedagogerna lite olika runt hur stor del som påverkades av sociala faktorer. En av pedagogerna svarade följande:

Jag tror det är hur miljön eller hur omgivningen ser ut runt omkring dem och vad de får för möjligheter. Sedan tror jag ändå att lite finns medfött också. [”Vad tänker du kan vara medfött just? Är det några speciella typer av saker?”]. Om man säger att man skulle vara lite hetsig i humöret, lite aktiv hetsig så, det tror jag är medfött men man kan ju beroende på hur man blir bemött och så, så kan man ju göra det mindre synligt och mer synligt beroende på vilka förutsättningar man får, men jag tror ändå att det är mycket som är medfött av det, att det inte är något som blir sen.

Pedagogen börjar med att påpeka den sociala påverkan på identiteten men förklarar sedan att hon också tror att en del saker finns med **redan innan födseln**, vilket hon menar kan vara sådana faktorer som vårt temperament. Dock återgår hon sedan till den sociala påverkan genom att belysa att bemötande etc. kan vara avgörande för hur synligt det medfödda blir. Nästa pedagog talar enbart om det sociala sambandet då hon svarar:

Det tror jag, bekräftelse och liksom hela tiden i grupp, i samspel med andra och så.

Denna pedagogs svar är inte långt men framhäver ändå några tydliga begrepp som ”bekräftelse”, ”grupp” och ”samspel”, vilket tyder på att hon ser identiteten som ett **socialt fenomen**. Ordet *grupp* tyder också på att hon anser att det bör vara fler än en person som är med och påverkar ens identitet.

När jag mer direkt kopplade samman språk med identitet genom att ställa frågan *Tror du dialog är viktigt för att skapa en identitet?* kunde jag utläsa tre olika sorters syn på dialogens betydelse. Ett av svaren såg ut så här:

Det tror jag är jätteviktigt och då barn som inte har det verbala språket och som inte kan göra sig riktigt förstådda, där är det jätteviktigt att vi går in och hjälper till och tolkar i rätt läge.

Det jag här ser är ett synsätt där dialogen behövs för att **förtydliga** det som vi tror att barnet vill, tycker och känner, och då främst när barnet inte har ett eget verbalt språk. Uttrycket ”i

rätt läge” är svårare att analysera innebörden av, men min analys säger att det innebär att man ska gå in och tolka när man ser att barnet inte själv klarar av att få fram vad det vill säga, men att man bör avvakta när barnet enbart verkar behöva en stund på sig för att få fram sina tankar. Nästa pedagog tänkte så här:

Ja det tror jag, dialog är viktigt för mycket, det är ju liksom hela tiden bollandet. /.../. Dialog med barnet det är ju liksom utvecklande för både en själv och för dem, det tror jag. Det är ju för en själv också. Jag menar att sitta och diskutera sådana här saker är ju jätteviktigt för att få olika perspektiv på det. Jag menar någon annan kanske tänker något helt annat än jag och då utvecklas man ju just genom, ”ja man kan ju tänka på det sättet”, så det tror jag ju även att barnen får ett utbyte av varandra.

Pedagogen lyfter här istället fram dialogen som ett redskap för **ömsesidig utveckling**. Hon tar själva intervjusituationen som exempel och menar att man i ett samtal kan få nya ”perspektiv” på saker och på så sätt få ”utbyte av varandra”. Hon verkar likställa hennes behov av dialog med barnens behov av det, vilket tyder på att hon ser hennes egen och barnens identitetsutveckling som liknande. Att både vuxna och barn behöver samma stimulans. Det tredje svaret löd på följande vis:

Alltså en identitet får du oavsett men för att få en starkare identitet, så ja. [”Hur tänker du att man får en starkare identitet av dialogen?”]. Du kan ju stärka genom prat, ja benämna. Om man ser på om man har ett spädbarn. Man pratar ju med dem. /.../. ”Här är handen”, ja man pratar ju liksom sånt där, redan då tycker jag att då börjar det ju.

Här belyser pedagogen dialogen som en metod för att **stärka genom benämning**. Hon tar exemplet med spädbarnet som man talar med genom att exempelvis ”benämna” de olika kroppsdelarna, vilket jag därmed analyserar till att hon menar att man använder dialogen till att benämna olika objekt och företeelser som finns omkring barnet. Dock är det viktigt att poängtera att pedagogen också lyfter fram att hon inte tror dialogen är nödvändig för att utveckla en identitet eftersom hon hävdar att ”*en identitet får du oavsett*”. De tre synsätten skiljer sig åt ganska markant. Det första synsättet har fokus på att det är den med verbalt språk som ska använda dialogen till att tolka åt den som inte har det språket. Det andra synsättet visar på att dialogen behövs för att man ska utvecklas tillsammans med andra och det tredje synsättet belyser att man ska använda dialogen för att stärka andra genom att benämna olika föremål och fenomen. Både den första och tredje pedagogen verkar tala om ett perspektiv där en mer kunnig hjälper en mindre kunnig genom det verbala språket, medan pedagogen i mitten mer talar om likvärdiga samtalspartners som hjälper varandra.

Jag frågade dem även *Tänker du att identitet och språk hör ihop?* Nästan alla pedagoger talade om kopplingen mellan språk och identitet som synlig när det verbala språket blev ett hinder av något slag och jag fann bland svaren två olika synsätt. Ett av svaren såg ut så här:

Ja det tycker jag faktiskt och jag tycker det är tydligt de gånger man har jobbat med barn som inte har svenska som modersmål /.../. Jag har ingen stor erfarenhet av det /.../ men något eller några barn varje år kan man väl säga /.../. Då känner jag mig lite fattig när jag ska ta emot det här nya barnet och inte kan konversera, eller när jag inte kan fånga barnet med de orden jag säger. Då blir det ju kroppsspråk och ögon och man får hitta på lite annat så.

Här lyfter pedagogen fram att när barn med ett annat modersmål än svenska kommer till förskolan känner hon sig ”fattig” när hon på ett **verbalt sätt inte kan få kontakt** med barnet. Genom att analysera hennes svar kan jag se att hon anser att verbal kommunikation är viktigt för identiteten, men hon säger även i slutet att andra metoder som ”kroppsspråk” och ögonkontakt därmed blir aktuella istället. Dock pekar hennes svar på att hon anser att hon inte använder kroppen och ögonen med de barn som har svenska som modersmål. Nästa svar löd på följande vis:

O ja, det tror jag absolut. Där är ju också en bit om man har ett talfel eller någonting där så kan man ju också få att man blir lite, man vågar inte prata och ja det är ju mycket som hänger ihop där då. Och även språkligt att jag inte kan. Jag menar jag kanske kommer ifrån ett annat land och jag pratar, jag menar ”usch, ingen förstår mig och är det jag som är dum?”. Jag menar då kommer ju det här ”är jag dum eller varför?” Eller det här att man inte får vara med i gemenskapen eller man blir utesluten. Man säger ”hej” men /.../ man ser att folk drar sig undan /.../, och det är ingen som fattar vad man säger.

Den här pedagogen belyser istället att det kan vara jobbigt att skapa en identitet **om språket gör en osäker** så man får upp tankar inom sig som frågar om man är ”dum”. Hon talar både om olika världsspråk och om svårigheter inom det egna verbala språket, vilket tyder på att hon ser språket som ett mer universellt begrepp till skillnad från den tidigare pedagogen som enbart talar om olika världsspråk. Skillnaden mellan dessa synsätt är alltså att den första pedagogen pekar på att språket kan hindra en från att få kontakt med andra som inte talar samma språk, medan den andra pedagogen menar att språket kan göra en personen osäker så att dennes syn på sig själv blir mer negativ.

2.4. Metoder för positiv identitetsutveckling

Den första frågan jag ställde kring hur pedagogerna arbetar med identitetsutveckling var *Hur tror du att man kan hjälpa barn i deras identitetsutveckling?* Samtliga pedagoger fångar in många olika aspekter i sina svar men jag fann två olika perspektiv i deras svar som jag här redovisar. En av pedagogerna svarade såhär:

Det är litegrann att vara på barnens nivå om man säger så. Att lyssna på barnen. /.../ jag kan ta ett exempel som Kalle idag, så just idag så var det lite mycket barn, så det var lite snurrigt så jag tänkte att vi initierar en liten sångstund så /.../ och bara få barnen att landa lite så. Han [Kalle] sa ”hej då” till mamma och gick med men sen ville ju han inte då, utan han ville ju bygga torn då som han sa och /.../ då gick jag med honom in i byggrummet och så sa han ”bygga torn” och så pekade han då på det, och så tänkte jag såhär att ”undrar om jag kan?”, för nu är det några som sitter och väntar” och Anna var upptagen där och då får jag ju antingen säga att ”nej, det blir ingen sång” eller så får jag /.../. Men kanske kan Kalle vara här själv för det är ju nära och så, och då sa jag till Kalle att ”vi sjunger här medan du bygger torn så kan du komma om du vill”, så tittade han på mig och sa ingenting men han tittade på mig och jag har en väldigt stark känsla av att han förstod mig, vad jag menade och så och så kom han ju efter en stund och titta lite. /.../. Det är ett barn som i det här fallet är tydliga med att uttrycka sitt val och så sen att få göra det och man kan ha en liten dialog sen, ”Du kan komma sen om du vill”. Det tror jag gör väldigt mycket för barnens identitetsutveckling och just det här ”jag kan!” /.../. Jag tänker ”vad är det de säger, vad är det de vill?” och det kan vara svårt många gånger när det är mycket barn för då är det så många barn som vill väldigt mycket på samma gång och det är olika saker också. /.../. Sen är det ju givetvis att uppmuntra när man ser att barn kanske /.../ gör någonting som de inte

vågat eller som barnet valt bort att göra förut. Att benämna det och på det sättet uppmärksamma det. Det tror jag ju är traditionellt sett i för sig men det tror jag på också. Det här med att våga. Det växer barn på mycket.

Pedagogen pekar mycket på att det är viktigt att ”lyssna på barnen” och hon ger exemplet med Kalle som vid tillfället för den gemensamma sångsamlingen vill göra något annat, vilket han får. Hon visar också på att dialogen är viktig här och att bara för att barnet väljer att göra något annat så blir det inte utestängt, eftersom hon säger till Kalle att ”du kan komma om du vill”. Min analys av svaret visar på en *respekt för barnets eget val*. Svaret tyder även på att det är viktigt att vuxna *lägger märke* till det barnen gör och *uppmärksammar* det verbalt. Hon ger ett exempel på det genom att tala om vikten av att ”uppmuntra” barnen när de gör något de inte vågat göra tidigare. I detta perspektiv är det fokus på **vad** varje barn behöver för att utveckla en identitet. Om vi sedan ser på nästa pedagogs svar så låter det så här:

Ja, bland annat det som vi har sagt, det här med positivt oavsett om man misslyckas eller inte. Sen att vi verkligen tittar på ”vad är det för förutsättningar detta barnet behöver för att växa, gå vidare, utvecklas?”. Att vi inte sätter samma förutsättningar för alla för det fungerar inte så. Skolan är ju litegrann sån också, men vi har ju kommit litegrann längre här [förskolan] känns det som att vi ser ju helheten på ett barn och liksom det här, men vi måste ha det mycket mer i åtanke också. /.../. Jag menar jag kan ju bara gå till det vad är det för förutsättningar man ibland /.../, jo ”uscho varför är vi 20 barn i ett och samma rum?” Eller /.../ ”vad är det för förutsättningar som vi gav till det här barnet som, det var nästan dömt på förhand att misslyckas, för det fixar inte de här situationerna”. Nej, men varför ger vi dem då de förutsättningarna då? /.../. Det behöver liksom inte vara, som när man tittar i skolan att man, /.../ ”jo vi gör det lite lättare”. Nej, det handlar inte om att göra lättare. Det handlar om att det här barnet har rätt att få dessa förutsättningarna för då kommer det att lyckas. Det är jag som ska se till att detta barnet lyckas. /.../. Så det tror jag är bland det viktigaste för då känner man att ”jag duger, jag kan”. Det är ju då man växer liksom.

Det perspektiv som den här pedagogen istället belyser är att vad som behövs för att utveckla en identitet är **individuellt**. Pedagogerna talar om att vi måste se varje barns ”förutsättningar” för att få barnet att ”lyckas”. Eftersom hon talar om att hjälpa barnen att lyckas för att på det sättet hjälpa till i deras identitetsutveckling så är min analys av svaret att hon menar att avklarandet av olika genomföranden utvecklar identiteten. I motsats till att lyckas så talar hon också om att *misslyckas* och där är min analys att hon anser att misslyckanden är sådant som påverkar identiteten negativt.

En mer direkt fråga som jag ställde till pedagogerna var *På vilket sätt stödjer du, i din verksamhet, barns skapande av identitet?* och jag fann i min analys två olika sorters fokus hos pedagogerna. Jag ska här erkänna att jag glömde ställa denna fråga till en av pedagogerna, vilket därmed kan ha påverkat svarsbredden något på just denna fråga. Sådär svarade en av pedagogerna:

Jag försöker så mycket det går att rent praktiskt lyssna in ”vad är det barnet vill?” som Kalle sa något om en häst och drog mig i min hand och jag förstod inte riktigt och så pekade han på dörren in till stora [andra avdelningen]. /.../ ”men där är ju ingen häst” började jag och så ”men du får visa mig”, just det här ”du får visa mig” eller ”visa Anna”, det tror jag att jag kör mycket med om det är barn som uppenbarligen vill något som jag inte förstår /.../. Sen försöker jag att

få det här när Kalle gör någonting på [en annan] Kalles arm och ”han vill inte att du gör så”, att man försöker sätta ord på det den ene, om det blir lite konflikter på den nivån det kan bli på en 1-2-årsavdelning, men att jag förtydligar för det barnet att ”han vill inte att du gör så, det gör ont på Kalle” /.../ och även det här att man kan om det är ett barn som försöker inbjuda något annat barn till kontakt så ”vill du att Kalle ska få en sax också?, ja men om du ger Kalle en sax” /.../. Det har ju också med förhållningssätt att göra men mer /.../ låna sin röst litegrann till barnen /.../ när jag enna märker att det verbala språket, att det är stopp där, att de inte förstår vad den andra menar och sådär och det är ju oftast, ja att de puttar bort eller något sånt där och då måste man ju gå in och tolka där så.

Pedagogen belyser i de konkreta exemplen i svaret att fokuset ligger i att på olika sätt **tolka** vad barnen vill och känner, för att sedan **sätta ord** på det åt barnen för att deras identitetsutveckling ska bli positiv. Att tolka vad barnen vill visar pedagogen när hon ger exemplet med Kalle som vill ha en häst och att tolka vad barnen känner belyser hon då hon talar om exemplet med Kalle som inte vill att kompiserna skadar honom. Hon visar också en syn på ett kompetent barn här som kan hjälpa pedagogen att förstå deras tankar trots att de inte kan uttrycka dem verbalt. I exemplet med Kalle som vill ha en häst så visar hon också på att ett samarbete mellan pedagog och barn är nödvändigt för att förstå barnens intentioner. Nästa pedagog svarade så här:

Det är ju genom det här att man försöker, jag skulle ändå vilja ha egentligen ännu mer medvetande och ännu mer reflektioner runt det /.../. Och sen är det ju ibland att ”hjälp, nu blev det bara en sådan där klä-på-dag när man skulle ut”, jag menar det kanske du gör en gång av tio, att man liksom uppväger det då, man kanske ska iväg någonstans eller sådär och då kanske man inte kan sitta där med 16, 20 barn och sådär, men att man skapar de här förutsättningarna för barnen att växa och så, och det är ju en viktig uppgift som jag tycker att man har som man inte heller alltid gör för att det är brist på det ena med det tredje, men att man ska försöka. Jag menar jag kan ju inte skapa en bra situation i tamburen om jag släpper ut alla samtidigt. Jag kanske ska ha två som kan hjälpa varandra, som kan prata med varandra och så.

Pedagogens fokus ligger här istället på **situationerna** i verksamheten. Hon tar exemplet med tamburen där hon menar att det inte är optimalt för barnens identitetsutveckling att det är 16-20 barn i tamburen samtidigt, vilket också tyder på att hon värdesätter mindre grupper för att utveckla barnens identitet. Hon beskriver också att ibland gör man tvärt emot vad man tror är bra för barnen för att ett moment just då är en färdsträcka till något annat som anses viktigare, som när hon ger exemplet om att man ska ”iväg någonstans” och därför måste klä på barnen.

Jag frågade även pedagogerna *Hur upplever du arbetet med barns identitetsutveckling/identitetsskapande?* Samtliga pedagoger påpekade att det inte var helt enkelt att arbeta med barns identitet och de påvisade också att arbetet sker i vardagen och inte utifrån planerade aktiviteter. Dock var det mest intressanta, utifrån min analys, att jag såg två olika typer av svar. Ett svar såg ut så här:

Jag tycker att det är sådant man jobbar med dagligen, jämt i stort sätt. Eftersom vi har så små barn. De är ju precis i början av /.../ att skaffa sig en identitet av sig själva /.../. Så det tycker jag att vi gör. /.../ man respekterar barnen /.../, deras val, att de får vara med och bestämma och att deras tankar är viktiga och jag tycker vi ger dem en syn på att de duger som de är.

Den här pedagogen lyfter fram att de arbetar för att barnen ska känna sig **viktiga för dem de är**. Hon belyser detta genom att hänvisa till att barnen ska känna att "deras tankar är viktiga" och att de får en "syn på att de *duger som de är*". Hon talar också om en respekt för de "val" som barnen gör och poängterar även vikten av att ha en demokrati på förskolan där barnen "får vara med och bestämma". Nästa pedagog svarar istället följande:

... I tamburen t.ex. "hur kan jag jobba med det här, för att lyfta barnet då?", "jag kan!" och hela den biten, jag menar i alla situationer då är det ju din skyldighet att se till att "vad är det du behöver ge barnet här?". /---/. Och att man uppmuntrar att "titta vad du kan!" och att man benämner det så. Inte det där "å vad duktig du är", för det behöver jag inte använda men "vad du kunde där!", "Vad bra det blev". Att man liksom förstärker detta, eller /.../ "vad bra du hjälpte din kompis där".

Detta svar visar enligt min analys mer på att pedagogen menar att i arbetet med barns identitet så ligger fokuset på att barnen ska känna sig **viktiga för att de kan**. Pedagogen ger exemplet i tamburen där barnen ska ta på sig själva och vikten av att man då uppmärksammar med ord att de "*kan*" och att de gör det "*bra*". Den första pedagogens fokus ligger på att barnen ska bli uppmärksammade för dem de är och det ligger också fokus på att barn och vuxna arbetar ihop, medan den andra pedagogens fokus mer ligger i att barnen ska bli uppmärksammade för vad de kan och att det därmed är de vuxna som ska lyfta barnen.

Jag ska nu kort sammanfatta analysen med koppling till Sterns teori. Pedagogerna hade två olika synsätt på *begreppet identitet*, att det var vem man var respektive vem man var enligt sig själv. Utifrån Sterns (1991) beskrivningar av de olika åldrarna så uppfattar jag att han ser på begreppet identitet som uppfattningen om sig själv. Ett exempel som tyder på det är när Stern i samband med ettårsåldern beskriver att det är vid den tidpunkten som barnet förstår att det har ett individuellt inre (s. 119). Det ser jag som en bekräftelse på att Stern ser identitet som uppfattningen av sig själv då han här redogör för barnets finande av sig själv, vilket då visar en mer självreflekterande syn på identitet. *Identiteten som föränderlig* hade pedagogerna olika tankar om. En del menade att man har en identitet, andra att man har flera och en del ansåg att den förändrades under livet, andra att den inte gjorde det fullt ut. Stern (s.179) talar i samband med treårsåldern om att barnets själv består fast att det blir en annan sorts barn. Jag ser vidare i Sterns samtliga åldersbeskrivningar en syn på identiteten som till stor del föränderlig, men att det också finns en "grundidentitet" som en av pedagogerna uttryckte det. Att *identiteten utvecklas tillsammans med andra* var något som pedagogerna belyste i sina svar och i Sterns åldersbeskrivningar så hävdar jag att han menar att utvecklingen av identitet utvecklas tillsammans med förmågan till socialt umgänge, vilket kan öka förståelsen för pedagogernas svar. Olika *metoder för positiv identitetsutveckling* är något som jag har analyserat fram utifrån pedagogernas svar och de diskuterar jag mer ingående i diskussionen, men det som jag utifrån Sterns teori saknar i pedagogernas svar är vikten av att låta barn berätta, vilket Stern ser som viktigt för att få en förståelse för vem man är (s. 179-181). Dock framhäver pedagogerna i en av metoderna att det är viktigt att "lyssna på barnen", vilket kan kopplas till barns berättande.

3. Diskussion

Jag ska nu diskutera mina resultat tillsammans med den forskning och teori som jag delgivit i avsnitten Tidigare forskning samt Teoretisk anknytning, men först vill jag kort utvärdera undersökningen. Valet att använda samtalsintervjuer som metod upplever jag som ett bra val utifrån mina frågeställningar och syftet med uppsatsen. Kanske hade en s.k. frågeundersökning istället kunnat ge en bild av vilka uppfattningar som är vanligast om identitet eftersom fokuset då ligger på hur många som tänker på ett visst sätt (Esaïasson m.fl., 2007, s. 259). Dock var det inte det som låg i mitt intresse för denna studie. Intervjufrågorna fungerade väldigt väl eftersom jag fick in ett mycket givande material att analysera och diskutera kring. Mer än vad det finns utrymme till i denna uppsats. I analysen upplevde jag att den s.k. kartläggningsmetoden var ett bra val eftersom det var relativt enkelt att gruppera på det viset, men som jag skrev ovan i resultatavsnittet så var det en del intervjusvar som jag uppfattade som svårplacerade, vilket gjorde att jag inte till punkt och pricka kunde följa metoden.

Den forskning jag delgivit samt Sterns teori påverkade naturligtvis resultatets utgång i studien eftersom teori och praktik arbetar tillsammans, men jag ägnade mycket tid till att leta olika typer av forskning så därför anser jag att jag fått en bredd i vilka åsikter som finns kring barns identitetsutveckling. Något som jag vet är en svagare punkt i uppsatsen är att en del forskning är relativt gammal, men jag har i de flesta fall ändå hittat nyare forskning som pekar på samma resonemang, vilket kan ge även de äldre källorna mer tyngd.

Jag kommer nedan besvara var och en av mina frågeställningar med hjälp av tidigare forskning och Sterns teori samt avsluta med mina egna tankar runt resultaten och de konsekvenser jag ser utifrån det. Min första frågeställning lød *Vad innebär begreppet identitet enligt pedagogerna?* I analysen såg jag två olika typer av resonemang kring begreppets innebörd. Ett av dessa resonemang framhöll att det är vem man är. I Norstedts ordbok (1999, s. 542) beskrivs ordet identitet som ”total överensstämmelse”, vilket kan kopplas till pedagogens tanke eftersom hon hänvisar identitet till hur barnet *är*. Det ordet visar, enligt min analys, på en form av beständighet, som därmed kan sammanföras med Norstedts beskrivning av identitet. Det andra resonemanget som jag fann i svaren var att identitet innebar uppfattningen om vem man är. Detta kan jämföras med Nationalencyklopedins (<http://www.ne.se/identitet>) redogörelse för begreppet identitet som bland annat innehåller ”... individens medvetenhet om sig själv...”. Gränsen mellan dessa resonemang kan tyckas hårfin men utifrån uppdraget som pedagog inom förskolan kan den vara relevant, eftersom det står i Läroplanen för förskolan (Lpfö98, s. 9) att ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin identitet och känner trygghet i den.”. Är det därmed *den* man är som ska utvecklas eller är det *synen* på vem man är som ska utvecklas?

På vilket sätt kan identiteten vara föränderlig enligt pedagogerna? var min andra frågeställning och här fann jag i min analys fyra olika deldefinieringar i vad begreppet identitet innebär och innefattar. Jag ställde en fråga kring om en person kan ha flera identiteter. En del pedagoger menade att man inte kunde ha flera identiteter men att man kunde ha olika roller, medan andra framhöll att samma person kan ha flera olika identiteter eftersom vi hela tiden har olika roller. Det kom helt enkelt upp en ny fråga i och med pedagogernas svar. Är roll och identitet skilda eller likvärdiga begrepp? Wellros (1998, s. 82) talar om att en betydelsefull detalj i vår identitet är just de roller som vi pendlar mellan, och svaret tyder på att det är så pedagogerna menar när de talar om att vi har olika roller. Dock fortsätter Wellros (s. 82) att tala om att en människa inte bara är en helhet av dennes roller utan också något mer än det, vilket kan ge en förståelse för de pedagogers svar som innefattade att roll och identitet är skilda begrepp. Hun-

deide (2006, s. 64-65) hävdar i sin tur att det inte bara finns en illustration av oss som stämmer in på vilka vi är utan flera och han menar också att det vi är med om samt de vi umgås med har stor inverkan på våra illustrationer. Det finns alltså även i forskningen olika tankar om identiteten som föränderlig och därmed också vad som innefattas i begreppet identitet.

Pedagogerna hade även olika syn på om identiteten förändrades under livets gång, eftersom en del menade att det fanns en del som förändrades och en del som inte gjorde det. Andra pekade istället på att det var självklart att identiteten förändrades och att det vore ganska meningslöst annars. Wellros (1998, s. 82) hävdar att det är viktigt att man känner sig som samma människa under hela sitt liv för att uppleva att man har en identitet (jämför Brodin & Hylander, 1997, s. 22). Här kan man alltså förstå att den tanke som en del av pedagogerna hade runt att det finns en del i identiteten som inte förändras, inte bara är en möjlig tolkning utan att det faktiskt är en förutsättning för att överhuvudtaget ha en identitet. En annan intressant aspekt som en av pedagogerna delgav var, enligt min analys, att känslor och reaktioner var delar som inte förändrades i identiteten, och att uppfatta det man möter utifrån en emotionell ställning är också det som vi gör redan vid cirka en och en halv månads ålder (Stern, 1991, s. 31). Utifrån det som Stern här hävdar så kan man förstå pedagogens resonemang som om det som skapas i identiteten redan tidigt i livet också är det som är minst föränderligt. Enligt min analys av den andra gruppen pedagogers svar så är kommunikation en viktig källa för identitetsutvecklingen. Brodin och Hylander (s. 21) menar i sin tur att vi gör intryck på varandras identiteter på olika sätt när vi umgås, vilket pedagogen som fick redovisa det andra synsättet också belyste när hon talade om att man "speglas" genom andra människor. Stern (s. 71) hävdar även att det är ett stort steg i barnets utveckling då det börjar kommunicera mer med omgivningen, vilket också kan ge en förståelse för pedagogens svar om att möten med andra människor är viktigt för identitetsutvecklingen.

Den tredje frågeställningen lød *Vilken koppling ser pedagogerna mellan identitet och samspel med andra människor?* Pedagogernas svar visar på många sätt att den sociala inverkan är en stor del i hur en individs identitet blir. Dock framhäver en del av pedagogerna också några biologiska faktorer i hur barns identitet skapas. Den pedagog som fick representera de svar som menade att det finns en del i identiteten som barnet har redan innan födseln menade att temperament kunde vara en sådan faktor, men hon framhöll också att beroende på omgivningen så kan det medfödda bli olika "synligt". Harter (1999, s. 8) anser att känslan av självet bildas utifrån både sociala och kognitiva förhållanden (jämför Harter, 2006, s. 506), vilket klargör det samband som pedagogen här beskriver mellan biologiska och sociala faktorer. Dock var det många pedagoger som inte alls nämnde det biologiska arvet utan enbart talade om de sociala faktorerna och Brunnberg (2003, s. 57) menar att det är i samspelet med omvärlden som vår identitet blir till (jämför Wellros, 1998, s. 83). Även Michélsen (2004, s. 142) talar utifrån det hon sett i sin studie kring små barns samspel, att det verkar som barnen i den sociala kontakten med varandra kan få nya syner på vilka de är.

Jag frågade även pedagogerna runt dialogens betydelse för skapandet av en identitet, vilken de alla framhöll som viktig, men jag fann i min analys tre olika synsätt på varför dialogen var viktig. De olika synsätten jag analyserade fram var dialog som ett sätt att förtydliga, dialog som ett redskap för ömsesidig utveckling och dialog som en metod för att stärka genom benämning. Det mest intressanta här var dock inte de olika synsätten i sig utan istället vilka undergrupper som dessa kunde placeras i. Att se dialogen som ett sätt att förtydliga eller stärka genom benämning till barn som ännu inte har ett verbalt språk tyder enligt min analys på att man anser att det är den vuxne som ska hjälpa barnet genom dialogen. Pramling Samuelsson

och Sheridan (1999, s. 72) menar att språket är en viktig nyckel till att utveckla en klar illustration av sig själv (jämför Budwig, 2000, s. 197 & Kukkonen, 2003, s. 8), vilket kan skapa en förståelse för att pedagogerna vill ge barnen sin hjälp via det språk som de äger och som barnen ännu inte har. Dock hävdar Brodin och Hylander (1997, s. 24) att det som vi tror att ett barn ska kunna genomföra ofta är det som barnet också klarar av att utföra (jämför Pramling Samuelsson & Sheridan, s. 73), och då kan man anta att ett ständigt förtydligande och benämning åt barnen kan få barnen att tro att de själva inte är personer som kan använda språket för att tydliggöra sig själva. Det synsättet som istället har fokus på att dialogen är ett redskap för att utvecklas tillsammans tyder, utifrån min analys, på ett mer jämställt perspektiv mellan barn och vuxen där identitetsutvecklingen hos de båda parterna sker parallellt, och även detta resonemang kan kopplas till ovanstående tankar om språkets betydelse (se bl.a. Pramling Samuelsson & Sheridan, s. 72).

När jag sedan mer direkt frågade pedagogerna om språk och identitet hör ihop så såg jag en tydlig förbindelse i deras svar mellan deras syn på dessa faktorerers samverkan och någon form av problematik. Ett av perspektiven jag fick fram i analysen var att några pedagoger såg kopplingen mellan språk och identitet när man träffade barn som inte hade svenska som modersmål och därmed inte kunde få en verbal kontakt med dessa barn. Att verbalt språk är viktigt för identiteten har vi sett ovan (se bl.a. Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 72), men Stern (1991, s. 74) hävdar även att det är just kontakten genom ögonen som är central innan det verbala språket kommer igång hos ett barn, vilket var just det språk som pedagogen förklarade att hon använde sig av med de barn som inte kunde svenska, vilket verkar logiskt utifrån Sterns tanke. Det andra perspektivet som några av pedagogerna lyfte fram var när språket gjorde den enskilde individen osäker, vilket i sin tur påverkade identiteten negativt, enligt pedagogerna. Osäkerheten kunde enligt en av pedagogerna ligga i att man kände sig ”dum” när ingen förstod en eller liknande. Wellros (1998, s. 84) talar om, vilket jag återgivit i inledningen av uppsatsen, att om man har en kraftfull och uppmuntrande syn på sig själv så känner man sig oftast också säker på sig själv. På samma sätt bör man kunna vända på denna kedja och se att om man känner sig osäker på sig själv, så får även den syn man har på sig själv sina törnar, vilket är det som jag tolkar att pedagogen menar.

Vilka metoder säger pedagogerna att de arbetar med för att gynna barns identitetsutveckling och vilka konsekvenser för barnens syn på sig själva kan metoderna ge? var min fjärde frågeställning och jag fann i min analys sex olika metoder eller i vissa fall snarare olika perspektiv på barns identitetsutveckling i förskolan. Jag frågade pedagogerna om hur de trodde att man kunde hjälpa barn i deras identitetsutveckling och analyserade sedan fram att en del av pedagogerna mest talade om *vad* som var viktigt för varje barn för att de skulle utveckla en identitet medan andra pedagoger hade fokus på att det var *individuellt* vad varje barn behövde. Pedagogen som fick representera synsättet med vad som var viktigt talade om en metod där det på olika sätt var viktigt att vara lyhörd eftersom hon talade om att det är viktigt att ”lyssna på barnen”, respektera barnets eget val, lägga märke till dem, ”uppmuntra” dem och uppmärksamma dem. Johansson (2003, s. 81-82) berättar om en händelse i hennes studie där en pojke tydligt visar att han inte vill följa med de andra ut och pedagogen i denna händelse tar då pojken på största allvar och ser efter om han inte mår bra, och senare i intervjun med denna pedagog så menar pedagogen att det är viktigt att visa barnet att man inte ser barnet som ologiskt, och att det i sin tur visar att man låter barnen få vara precis som de är. Det är precis det som även pedagogen i min undersökning påvisar då man ser i hennes svar i analysen att hon talar om Kalle som inte vill delta på sångsamlingen, vilket han slipper, och som enligt min analys visar just på att man lyssnar på barnen och respekterar deras val, vilket var delar i den

första metoden jag analyserade fram. Tudor-Sandahl (1989, s. 53-54) menar i sin tur att det är viktigt att barn syns och hörs på grund av att deras identitetsutveckling annars kan bli negativt påverkad (Jämför Brodin och Hylander, 1997, s. 21). Vidare talar Sommer (2005, s. 163 & s. 202) utifrån hans och Langsteds studie om mönster i samvaro och samspel, om att pedagoger i förskolan kan ha svårt att märka av barn som inte hörs och syns så mycket. Det som pedagoger i min studie dock belyser i hennes svar är att hon lägger märke till barnen och att hon anser det som viktigt, vilket därmed strider litegrann mot det som Sommer sett i deras studie. Dock har Sommer och Langsted också genomfört observationer i deras studie (se Sommer, s. 163) vilket ger ett bredare material och det viktigaste att påpeka är också att de gjort en väldigt mycket större undersökning, vilket ger en mer generaliserande trovärdighet än min i jämförelse lilla studie.

Den andra metodens fokus låg mer i att varje barn behöver sina egna "förutsättningar" för att utveckla en identitet, vilket pedagogen som fick representera det synsättet sade. Brodin och Hylander (1997, s. 21) anser att det är viktigt att förskolepedagoger arbetar individuellt med varje barns potentialer då ett barns förutsättningar blir bättre ju fler områden man ser och verifierar hos barnet, vilket skapar en förståelse för det som pedagogen i min studie talar om. Pedagogen talar också om att det är viktigt att inte ge barn förutsättningar "som det var nästan dömt på förhand att misslyckas" utifrån, vilket även Brodin och Hylander (s. 74) påvisar när de hävdar att det är viktigt för vuxna att stödja barn som ofta hamnar i lägen där skamkänslor uppstår, så att de inte kommer i situationer som de garanterat kan komma att misslyckas i.

När jag sedan frågade pedagogerna mer konkret vad de gör i sin verksamhet för att stödja barns skapande av identitet så fann jag två ytterligare metoder. Den ena var att tolka vad barnen vill och känner samt sätta ord på det och den andra var att se över situationerna i verksamheten. Vikten av att tolka vad barnen vill är en åsikt som även Brodin och Hylander (1997, s. 90) delar eftersom de anser att det är viktigt att man delger alla barn vad man tolkar att de olika barnen vill eller gör för att varje barn ska få en förståelse för sig själv. Dock hävdar Stern (1991, s. 124-126) att vi också kan tolka barnets avsikter fel och att dessa tolkningar, om de sker ofta, kan omvandlas till barnets egen syn på sig själv, vilken då är felaktig. Att man bör se över situationerna utvecklas i pedagogens svar i analysen med att hon talar om att det inte är önskvärt att ha för många barn på samma plats. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 73) menar att det är betydelsefullt att det finns vuxna som bland annat är lyhörda inför det som ett barn vill tala om för att barnet ska uppleva sig som en individ som har betydelse, vilket är något som pedagogens svar också belyser eftersom det innehåller att man bör ha färre barn som kan "prata med varandra". Pedagogen talar dock om att barnen kan tala med *varandra*, men logiken säger att även pedagogen bättre kan höra vad varje barn säger när det är tre barn på ett ställe än om det är sexton barn på samma yta.

Den sista frågan som jag redogjorde för i min analys var kring hur pedagogerna upplevde arbetet med identitetsutveckling och även här fann jag två olika metoder. En där det viktiga var att barnen skulle få känna sig viktiga för dem de är och en där fokus låg på att barnen skulle få känna sig viktiga för att de kan. Metoden som innefattar att barnen ska få känna att de är viktiga för dem de är kan styrkas av Gren (2001, s. 58) eftersom hon menar att, för att man ska känna att man har ett värde så är det viktigt att man får en känsla av att man oberoende av skickligheter och sinnesstämningar duger precis som man är. Den andra metodens fokus ligger i att barnen ska känna sig viktiga för att de kan. Brodin och Hylander (1997, s. 73) hävdar att barnet ser sig självt som kunnigt om det finns någon som får syn på vad barnet har kunskaper i och delar den uppmärksamhet som barnet känner inför detta. Även Läroplanen för för-

skolan stödjer denna metod eftersom det står att ”Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer” (Lpfö98, s. 6).

3.1. Avslutning

Sammanfattningsvis så pekar resultaten av min undersökning på att identitet är ett svårt och brett begrepp med många möjliga deldefinieringar, vilket får pedagogerna att bli både förvirrade och splittrade i sina tankar om hur man kan hjälpa barn i deras identitetsutveckling. Dock visar resultaten på att pedagogerna ser den sociala påverkan som stor för hur ett barns identitetsutveckling blir, vilket enligt mig gör deras påverkan till en viktig del, och främst för de barn som vistas på förskolan många timmar per dag. Pedagogerna lyfter även tillsammans fram metoder som visar på vikten av att lyssna på barnen och tolka det barnen vill och känner, att varje barn måste få sina egna förutsättningar, att situationerna i verksamheten måste ses över samt att barnen ska få känna sig viktiga för dem de är och för att de kan. För samtliga metoder så ser jag ett behov av en närvarande pedagog som har praktiska möjligheter att vara nära barnen, vilket också kräver mindre barngrupper. I diskussionen förs det fram både positiva och negativa konsekvenser av de olika metoderna, men inget som är enbart negativt utan istället metoder som verkar enbart positiva, utifrån den forskning jag lyckats vaska fram. Detta tyder återigen på att det inte är helt enkelt att få fram några metoder för barns identitetsutveckling, vilket är en av slutsatserna som jag drar i uppsatsen. Ett ämne som är så pass subjektivt är kanske svårt att få några objektiva metoder ifrån? Jag tänker att varje barns identitetsutveckling är unik och därför kan det vara svårt att få fram metoder som fungerar lika bra för alla barn.

Eftersom jag intervjuade pedagoger som arbetade med olika åldrar kan man fundera på om jag såg några skillnader i svaren mellan de två grupperna av pedagoger. Vad gäller begreppet identitet, hur identiteten förändras samt att identiteten är socialt betingad ser jag inga större skillnader mellan pedagoggrupperna, men vad gäller språkets koppling till identitet och hur de arbetar med identitet i sin barngrupp så kan jag se små skillnader. I svaren av pedagogerna som arbetar med de yngsta barnen så kan man ofta se ett barn utan ett större verbalt språk medan de pedagoger som arbetar med de lite äldre barnen talar om ett barn som har ett ganska bra språk. Detta finner jag dock inte som någon stor avgörande slutsats i uppsatsen eftersom jag finner det helt naturligt att pedagogerna svarar lite olika i de frågorna utifrån den åldersgrupp som pedagogerna arbetar med, men det är också intressant att fundera kring om jag någon gång skulle göra en liknande studie.

Uppsatsen för med sig konsekvenser för pedagoger inom alla pedagogiska verksamheter genom att lyfta upp ämnet till ytan, vilket kan skapa fler diskussioner som förhoppningsvis gör dem klokare. Detta kommer i sin tur att påverka barnens syn på sig själva om pedagogerna kan medvetandegöra sina tankar runt barns identitetsutveckling och mer medvetet börjar arbeta med det. Om pedagogerna också kan ta till sig de tankar som redovisas i uppsatsen om en föränderlig identitet så tror jag även att föräldrarna kan påverkas positivt eftersom det därmed kan skapas en större förståelse för de olika parternas eventuellt skilda syn på barnet. Jag önskar vidare att forskare, utifrån min uppsats, blir mer nyfikna på området identitet i pedagogiska sammanhang så att pedagogerna kan hitta nya källor att hämta kunskap ifrån. På ett samhälleligt plan hoppas jag att de allt större barngrupperna i förskolan ska minska eftersom politiker härmed kan få syn på att barnens identitetsutveckling troligtvis inte gynnas av de stora grupperna. Avslutningsvis så tänker jag att förskolan, för många barn, är den första pedagogiska verksamheten som de deltar i och därmed hoppas jag att pedagoger i framförallt förskolan får en nyfikenhet och vilja att arbeta med identitetsfrågor, utifrån de resultat jag fått fram.

Jag anser därmed att varje pedagog inom förskolan bör fråga sig själv: Låter jag barnen utvecklas utifrån dem de är?

4. Referenser

- Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber AB.
- Brunnberg, E. (2003). *Avhandlingen. Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva. Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. Universitetsbiblioteket 2003.
- Budwig, N. (2000). Language and the construction of self. I Budwig, N., Uzgis, I. C. & Wertsch, J. V. (Red.), Sigel, I. E. (series editor). *Communication: An Arena of Development* (s. 195—214). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Upplaga 3:2). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber AB.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The Self. I Eisenberg, N. (volume editor), Damon, W. & Lerner, R. M. (Editors-in-Chief). *Handbook of child psychology*. (Sixth edition, volume three: Social, Emotional and Personality Development). (s. 505—570). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. (Svensk översättning av Håkan Järvå). (Upplaga 1:5). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus, nr. 6). Stockholm: Skolverket.
- Josephson, H. (huvudred.). (1999). *Norstedts uppslagsbok. 65 000 uppslagsord*. (Upplaga 11). Kunskapsförlaget P. A. Norstedt & Söner.
- Kukkonen, P. (2003). Mitt språk mitt liv mitt allt – Språkspel och identitet. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* (Vol. 24, nr. 1), s. 7—21. Hämtat 15/11 2010, från <http://www.djmt.nl/cgi/t/text/get-pdf?idno=m2401a01;c=tv>
- Michélsen, E. (2004). *Avhandlingen. Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet.
- Nationalencyklopedin. (2010). *Identitet*. Hämtat 18/11 2010, från <http://www.ne.se/identitet>
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

- Roth, K. (1999). Where and Who Am I? – That is the Question! I Säfström, C. A. (Red.). *Identity*. (s. 61—76). Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. (svensk översättning av Björn Nilsson). Stockholm: Liber AB.
- Stern, D. N. (1991). *Ett litet barns dagbok*. (svensk översättning av Per Rundgren). Stockholm: Natur och Kultur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (Upplaga 1:5). Studentlitteratur.
- Tudor-Sandahl, P. (1989). *Det glömda själv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan (Lpfö98)*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 9/11 2010, från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. (Upplaga 1:15). Lund: Studentlitteratur AB.

5. Bilaga – Intervjufrågorna

Allmänt

- *Vad har du för utbildning? När var du klar med den?
- *Vilka pedagogiska verksamheter har du arbetat i? Hur länge i varje?
- *Har du några speciella ansvarsområden på förskolan nu?
- *Har du fortbildat dig något sedan du slutfört din utbildning? När? Vad läste du då?

Begreppet identitet

- *Hur skulle du beskriva ordet identitet?

Nyanser av begreppet identitet

- *Skiljer du på orden identitetsutveckling och identitetsskapande?
- *Kan samma person ha mer än en identitet? Hur tänker du? (Motivera). Exempel?
- *Förändras identiteten under livets gång? Hur tänker du? Exempel?

Hur går identitetsutveckling till?

- *När börjar barn skapa en identitet tänker du?
- *Hur skapas barns identitet? Hur tänker du? (motivera). Exempel?
- *Tänker du att det finns olika stadier eller nivåer i barns identitetsutveckling? Vilka? Exempel?
- *Vilka faktorer kan spela in för hur ett barns identitetsutveckling blir?
- *Vem/Vilka tror du är viktigast i barnets skapande av identitet?
- *Vilka erfarenheter/upplevelser tror du är viktigast för ett barn för att barnet ska få en positiv identitetsutveckling? (mer konkret).
- *Hur tror du att man kan hjälpa barn i deras identitetsutveckling? Exempel?

Identitet och läraryrket

- *Står det något i Lpfö98 (Läroplanen för förskolan) om identitetsutveckling/identitetsskapande, enligt dig?
- *Anser du att det är en skyldighet att som förskollärare stödja barns identitetsutveckling? Hur tänker du runt det? (Motivera).
- *Hur upplever du arbetet med barns identitetsutveckling/identitetsskapande? (Svårt, lätt, roligt, arbetsamt osv.?)
- *På vilket sätt stödjer du, i din verksamhet, barnens skapande av identitet? Exempel?
- *Tror du att man som förskollärare kan påverka barns identitetsutveckling så att den s.k. identitetskrisen i tonåren inte blir lika stor? Hur tänker du runt det? (Motivera). Exempel på åtgärder?
- *Kan förskolan ge något utöver det som föräldrar och andra i barnets närhet kan ge för att främja en positiv identitetsutveckling hos varje barn?

Dialogens betydelse för identitetsskapande

*Påverkar barnen varandras identitetsutveckling? Exempel?

*Tror du dialog är viktigt för att skapa en identitet? Hur tänker du? (Motivera) Exempel?

Språk och identitet

*På vilket sätt upplever du att du stödjer barns språkutveckling i din verksamhet? Exempel?

*Tänker du att identitet och språk hör ihop? På vilket sätt i så fall? Om inte, motivera.

*Upplever barn sig själva på ett annorlunda sätt innan språket kommer igång, tror du? På vilket sätt i så fall? Om nej, motivera. Exempel?

*Kan man få en identitet utan att ha ett språk? Hur tänker du? (Motivera). Exempel?

*Kan språket vara ett hinder för identitetsutveckling? På vilket sätt i så fall? Om nej, motivera. Exempel?

*Har alla som talar ett och samma språk vissa likheter i sin identitet? Vilka? Om nej, motivera. Exempel?